

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

154 | janvier-mars 2006

La construction des politiques d'éducation : de
nouveaux rapports entre science et politique

Millet Mathias & Thin Daniel. *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*

Paris : PUF, 2005. – 318 p. (Le lien social)

Dominique Glasman



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/199>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2006

Pagination : 213-215

ISBN : 2-7342-1039

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Dominique Glasman, « Millet Mathias & Thin Daniel. *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 14 octobre 2010, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/199>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© tous droits réservés

Millet Mathias & Thin Daniel. Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale

Paris : PUF, 2005. – 318 p. (Le lien social)

Dominique Glasman

RÉFÉRENCE

Millet Mathias & Thin Daniel. *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF, 2005. – 318 p. (Le lien social)

- 1 Matthias Millet et Daniel Thin publient le rapport qu'ils ont produit dans le cadre de l'appel d'offres interministériel de recherches sur « les processus de déscolarisation » ; ce programme les avait conduits à enquêter auprès d'élèves suivis par des « classes-relais » de Lyon et de Saint-Étienne, à interroger leurs parents, leurs enseignants, ainsi que divers intervenants institutionnels. Au terme de « déscolarisation », les auteurs préfèrent celui de « ruptures scolaires ». Le premier, non stabilisé et « attrape-tout », présente de plus, selon eux, le risque de séparer trop radicalement les élèves sortis de l'école et ceux qui y demeurent encore alors même que, dans leur rapport aux apprentissages, à l'institution et à ses agents, et dans leur affectation dans des dispositifs spécialisés, ils sont déjà en « rupture » avec l'école. Ils préfèrent donc cette expression de « ruptures scolaires », au pluriel, car elle permet de penser les parcours de ruptures comme faisant partie des possibles scolaires objectifs, et autorise de surcroît « la prise en compte du rejet réciproque » de l'école par les collégiens et de ceux-ci par l'institution. Le pluriel vient rappeler que les ruptures scolaires s'élaborent et s'alimentent dans des ruptures multiples, diverses, pas nécessairement synchrones, avec les apprentissages et les normes scolaires, ou avec les agents de la scolarisation. La thèse du livre est que les parcours scolaires sont tramés par des conditions sociales partagées (scolaires, familiales,

institutionnelles) qui les rattachent à la problématique de la scolarisation des enfants des milieux populaires les plus démunis et les plus dominés ; et les parcours de ruptures scolaires constituent une modalité de « l'échec scolaire » en milieu populaire. Toute la démarche consiste alors à montrer comment, dans la réalisation de ces parcours, sont engagés à la fois des processus scolaires, des processus familiaux, des processus de l'ordre de la sociabilité juvénile ; le propos des chercheurs n'est pas de tenter de « pondérer » ce qui revient aux uns et aux autres, ce qui à leurs yeux n'aurait aucun sens, il est de montrer comment chacun d'entre ces processus s'imbrique profondément avec les autres pour construire, au fil du parcours, ces ruptures scolaires. Aucune des dimensions évoquées (familiale, scolaire, institutionnelle, sociabilité juvénile) n'est à elle seule productrice d'effets constants, mais chacune est présente à un degré ou à un autre dans les parcours que leur combinaison trame profondément.

- 2 L'ouvrage tient magnifiquement ses promesses. Les auteurs insistent sur le fait que les adversités et les échecs rencontrés dans l'école sont d'autant plus lourds de conséquence qu'ils frappent des élèves appartenant à des familles fragilisées par la crise sociale, et montrent que les conditions économiques, sociales, familiales, dans lesquelles les élèves suivent leur scolarité pèsent lourdement sur le sens qu'elle prend pour eux et sur leur capacité (voire leur disponibilité) à en tirer profit. Après quoi, M. Millet et D. Thin regardent à la loupe, chapitre par chapitre, ce qui se passe dans les familles « minées par la question sociale », comment les apprentissages mal assurés vont être « au cœur des ruptures scolaires », comment ces difficultés vont favoriser des comportements « ascolaires », comment cette combinaison d'échecs et d'actes de dissidence scolaire vont se traduire dans un parcours de relégation au sein de l'institution scolaire, et ils terminent en montrant l'importance que revêtent les sociabilités juvéniles pour ces jeunes disqualifiés par et dans l'école. Chemin faisant, sans jamais tomber dans la psychologisation des problèmes sociaux ou des difficultés scolaires, M. Millet et D. Thin mettent en évidence les effets subjectifs des adversités rencontrées par les élèves dans leur parcours et de leur impossibilité à trouver des appuis pour les surmonter, effets qui entrent en jeu à leur tour dans un processus de « décrochage ». Les auteurs réussissent cette performance d'écriture consistant à la fois à régler la focale sur une seule des dimensions évoquées (la famille, l'école, le groupe de pairs) afin de l'examiner en détail, et à faire comprendre en même temps les liens entretenus avec les autres dimensions. Qu'on ne s'y trompe pas, il s'agit là de bien plus que d'une habileté rhétorique, c'est une pensée extrêmement rigoureuse et convaincante que l'on voit à l'œuvre. L'ouvrage tient la gageure de penser ensemble, sans les diluer les unes dans les autres mais en les articulant rigoureusement, les différentes dimensions du parcours scolaire des collégiens de milieux populaires. Le lecteur est très convaincu par la façon dont les auteurs montrent qu'aucun « facteur » ni même événement ne produit d'effet en lui-même, sans qu'un contexte plus large lui donne sens et, plus encore, contribue à le faire jouer dans une direction ou dans une autre. Et cela est bien ramassé dans les parcours d'élèves qui viennent ponctuer chaque chapitre. Tout cela contribue, à nos yeux, à faire de *Ruptures scolaires* un grand livre de sociologie de l'éducation. Il éclaire de manière convaincante les parcours de rupture, et il invite à changer de regard. Un seul exemple : les auteurs, contestant une idée reçue, montrent qu'il est trop simple d'imaginer que ce sont les seulement « problèmes de comportement » qui engendrent les difficultés d'apprentissage ; c'est au moins autant l'enchaînement inverse qui s'observe : c'est parce qu'ils sont en difficulté récurrente d'apprentissage sans disposer ni trouver, dans leur

environnement scolaire ou familial, les moyens d'en sortir que certains élèves adoptent des attitudes contrevenant à l'ordre scolaire ; manière, pour ces élèves « disqualifiés » scolairement, de tenter de retrouver une forme d' « estime de soi », comme disent les psychologues, et que les auteurs préfèrent désigner par « requalification symbolique » pour signifier que c'est à la fois leur image au sein du groupe autant qu'à leurs propres yeux qui est ici en jeu.

- 3 Ce n'est ni boudier son plaisir ni tempérer son admiration et son réel enthousiasme que de mettre en débat quelques aspects de ce livre. Débarrassons-nous de remarques qui sont utiles pour qui veut savoir ce qu'il y a dans le livre, mais qui ne ressortissent pas à sa mise en débat puisque là n'était pas le propos des auteurs. Seules les ruptures scolaires des élèves de milieux populaires sont étudiées ici, pas celles des adolescents issus de milieux plus favorisés, du reste nettement moins nombreux à être déscolarisés, et dont les processus de déscolarisation se concrétisent peut-être plus tardivement, au niveau du lycée plus que du collège, c'est-à-dire à un âge où les forces familiales de rappel n'ont plus la même efficacité. Et il n'est pas fait cas non plus des élèves qui, bien que de milieux populaires, et marqués par des conditions très proches de celles des élèves rencontrés dans l'ouvrage, réussissent tout de même leur scolarité.
- 4 Les auteurs, en revanche, reviennent à plusieurs reprises sur l'idée que, entre les élèves de milieux populaires qui quittent (sont « déscolarisés ») et ceux qui sont démobilisés sur place, il n'y a guère de différences. Dans ce contexte familial et scolaire de précarité et de fragilité, c'est souvent, selon les auteurs, une rupture biographique (la mort brutale d'un des parents, un licenciement, l'emprisonnement d'un aîné, un déménagement qui crée rupture avec le cadre familial, etc.) qui fait « basculer » dans la déscolarisation.
- 5 C'est là que commence la mise en débat. On se demande, au fil de la lecture, ce que les analyses présentées doivent au fait que les élèves rencontrés sont tous, à un moment ou à un autre, suivis par une classe-relais. Il est très possible que la décision d'orientation d'un élève vers une telle structure soit prise après un événement assez marquant pour perturber amplement le comportement ou l'ardeur au travail d'un collégien ; si cela est vrai, l'enquête repère des ruptures biographiques chez ces élèves, mais ces ruptures sont peut-être plus décisives dans leur orientation vers ces dispositifs que dans leur abandon de l'école ; d'autres élèves ont peut-être abandonné sans qu'il y ait d'événement biographique marquant, et sans passer non plus par les classes-relais. D'autre part, quand l'ouvrage pose que « tous les élèves en ruptures scolaires construisent un rapport négatif aux apprentissages scolaires et au travail scolaire », on peut s'interroger : ou bien il s'agit d'une tautologie au sens où l'expression « ruptures scolaires » contient déjà l'idée de rupture avec les savoirs et les apprentissages scolaires ; ou bien il s'agit là d'une proposition contestable, ou qui doit être limitée aux élèves des classes-relais étudiés dans le cadre de ce travail ; car d'autres élèves de milieux populaires, rencontrés par d'autres chercheurs dans le cadre du même programme interministériel, sont entrés dans un processus de déscolarisation sans que l'on puisse repérer chez eux un rapport négatif au travail et aux apprentissages scolaires. C'est le cas de ces élèves, plus filles que garçons, qui quittent progressivement une école qui pourtant leur réussit et leur sourit pour s'occuper de tel ou tel membre de leur famille ; c'est le cas également de ces adolescents qu'une logique de reproduction familiale ne passant pas par l'école écarte du collège alors même qu'ils y réussissent relativement bien¹. Par ailleurs, sur les vingt élèves qui ont fait l'objet d'un examen plus systématique (examen minutieux, soit dit en passant, puisqu'il comprend des entretiens avec eux, avec au moins un des parents, avec les enseignants

actuels et passés, avec un éducateur, et étude du dossier scolaire voire médical), on trouve cinq filles, soit un quart de l'effectif, ce qui correspond bien à la proportion générale dans les classes-relais² ; mais cela semble sous-estimer la part des filles parmi les élèves concernés par les « ruptures scolaires » (qui avoisine les 40 %), ce qui est compréhensible puisque les procédures d'orientation vers ce dispositif « privilégient » les garçons, dont les comportements mettent souvent plus en péril l'ordre scolaire. Tout cela pour dire qu'en enquêtant dans cette structure spécifique et auprès de son public, les auteurs se sont à la fois donné les moyens d'une enquête très fouillée, car elle permettait de multiplier les points de vue sur un même élève, et ont restreint quelque peu l'éventail des « élèves de milieux populaires ». Cela vient nuancer certaines conclusions, mais ne vient pas du tout, à notre sens, invalider le propos et encore moins, si c'était possible, contester la rigueur de la démarche et la qualité méthodologique de ce travail.

- 6 Par ailleurs, les auteurs ne mobilisent jamais la catégorie ethnique, sinon en l'évoquant en passant, comme un élément du contexte, et ils inscrivent tout le processus de déscolarisation dans un contexte social, celui des milieux populaires fragilisés. On peut bien imaginer que, dans les « frottements » avec l'institution, des phénomènes analysables en termes d'« ethnicité » se manifestent ; mais leur analyse permet de l'imaginer, sans que jamais ils n'en fassent un pivot d'analyse ou même une référence. À un moment où la catégorie ethnique est facilement mobilisée et parfois sans prudence comme catégorie explicative, ce travail, dans lequel ce sont les conditions sociales de la scolarisation des adolescents des milieux populaires qui sont analysées dans toutes leurs dimensions, est exemplaire et salutaire. Ceci dit, dans la mesure où plus de la moitié des élèves étudiés sont « issus de l'immigration », il pouvait être intéressant de ne pas complètement laisser cette dimension de côté. La catégorie « origine étrangère » est une catégorie (de la) pratique, souvent mobilisée par les professionnels ; il était peut-être possible, sans renoncer à la posture adoptée, de se demander si, à certains moments, les réactions, les décisions des agents scolaires, les interactions avec les élèves, ne sont pas imprégnées par les représentations, les stéréotypes, voire les préventions particulières vis-à-vis de cette fraction des milieux populaires, au point d'accélérer, d'amplifier, de dramatiser, des événements qui, autrement, auraient eu moins de conséquences dans un processus de « ruptures scolaires ». Il y avait peut-être aussi place pour l'interrogation suivante : compte tenu de leurs trajectoires et des espoirs que les familles en question placent dans l'école, en même temps que des injonctions contradictoires dont elles sont souvent l'objet (quant à l'« intégration », quant à l'éducation de leurs enfants), compte tenu aussi de la stigmatisation ou de la ségrégation dont se sentent victimes les élèves « issus de l'immigration » dans les établissements qu'ils fréquentent, les grilles parentales et adolescentes d'interprétation et de décodage de la réalité scolaire pourraient bien être relativement spécifiques ; observe-t-on, ou non, articulées à celles-ci, des modalités particulières dans les « ruptures scolaires » ?
- 7 Cela dit, et s'il est permis au rédacteur d'une note critique de faire une invite au lecteur, on fera celle-ci : lisez les premières pages de ce livre, et, comme lui, vous risquez fort de ne pouvoir le lâcher avant d'être parvenu au point final. C'est tout le bonheur que l'on vous souhaite.

NOTES

1. Ces cas sont évoqués dans un livre qui rassemble les travaux tirés de ce programme de recherche : D. Glasman & F. Œuvrard (dir), *La déscolarisation*. Paris : La Dispute, 2004. On y lira en particulier, à ce propos, les contributions de D. Frandji et P. Vergès, M. Hedibel & S. Missaoui.
 2. Selon E. Martin et S. Bonnéry, *Les classes-relais : un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2002, sur l'ensemble des classes-relais, la proportion est de 78% de garçons et 22% de filles.
-

AUTEURS

DOMINIQUE GLASMAN

Université de Savoie